Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8270273
Centre d'intérêt: 72

Mareuil, André.

Conversations sur l'apprentissage de la langue française dans les écoles primaires et secondaires : cinq entrevues avec des linguistes sur quelques réformes à apporter à l'enseignement grammatical / par André Mareuil ; [pour le] Groupe de recherches sur l'enseignement du français, Faculté des Arts, Université de Sherbrooke. -- [Sherbrooke] : L'Université, 1979.
45 p. ; 28 cm.

Cote Dewey: 445.07'0714/M326c Cote LC: PC/2068/.C38

Descripteur(s): *Français (Langue) *Grammaire *Expression orale *Expression écrite *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Dubois, Jean *Genouvrier, Emile *Legrand, Louis *Mitterrand, Henri *Wittwer, Jacques

Dans le contexte du ##Livre vert## sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec (1977) et de l'ouvrage intitulé ##L'école québécoise## (1979), le document se veut une réflexion sur la place spécifique à réserver à la grammaire dans l'enseignement du français. Il présente le compte rendu d'entretiens réalisés avec cinq linguistes français: Jean Dubois, Emile Genouvrier, Louis Legrand, Henri Mitterrand et Jacques Wittwer. L'auteur désirait avant tout connaître leur position quant à l'utilité d'un enseignement régulier de la "grammaire explicite" dès le primaire. La forme que devrait revêtir un tel enseignement (idée de progression de classe en classe, nomenclature unifiée) est également abordée.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

EDUQ 8270273

Groupe de recherches sur l'enseignement du français
Faculté des Arts
Université de Sherbrooke (Canada)

CONVERSATIONS SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES ET SECONDAIRES

– 1re série –

par

ANDRÉ MAREUIL
Professeur agrégé à l'Université de Sherbrooke

1979

EDUQ 8270273

Groupe de recherches sur l'enseignement du français
Faculté des Arts
Université de Sherbrooke (Canada)

CONVERSATIONS SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANCAISE DANS LES ECOLES PRIMAIRES ET SECONDAIRES

lère série:

Cinq entrevues avec des linguistes sur quelques réformes à apporter à l'enseignement grammatical

par

André MAREUIL
professeur agrégé à l'Université de Sherbrooke

1979

TABLE

Présentation.....p. 5

Rencontre avec M. Jean DUBOIS.....p. 9

Rencontre avec M. Emile GENOUVRIER.....p. 15

Rencontre avec M. Louis LEGRAND.....p. 23

Rencontre avec M. Henri MITTERAND.....p. 29

Rencontre avec M. Jacques WITTWER.....p. 35

Faut-il conclure?.....p. 43

Note biographique sur l'auteur de cette enquête.....p. 45

PRESENTATION

> Il nous faut donc entreprendre un effort considérable de réflexion collective, en vue de mieux définir les orientations et les méthodes de l'école publique.
>
> Jacques-Yvan MORIN,
> Ministre de l'Education.

En application des recommandations du Livre vert[1] et de l'ouvrage intitulé l'Ecole québécoise[2], le Ministère de l'Education de la Province de Québec est en train de préciser les "principes directeurs", les "objectifs", les "contenus" de l'enseignement de la langue à l'école élémentaire et à l'école secondaire.

A l'intérieur de ce projet, il ne fait pas de doute qu'une réflexion doit être menée sur la place spécifique à réserver à la grammaire. C'est à ce point que s'attache la présente contribution.

Ces dernières années, l'efficacité de l'enseignement de la grammaire avait été sérieusement mise en doute. Déjà, voilà plus de trente ans, FREINET publiait un opuscule intitulé: "Et si la grammaire était inutile?". En 1966, en France, Louis LEGRAND reprenait la même interrogation sur la validité de cet enseignement, tel, du moins, qu'il le voyait mis en pratique. A cette date, il allait jusqu'à écrire:

---

1. L'Enseignement primaire et secondaire au Québec. Ministère de l'Education du Québec, 1977.
2. L'Ecole québécoise. Enoncé de politique et plan d'action. Ministère de l'Education, 1979.

> L'enseignement de la grammaire occupe, à l'école primaire, une place privilégiée dans l'enseignement du français. Il y a plusieurs causes à ce fait, et nous aurons l'occasion de les préciser. Mais la principale semble bien être la simple existence d'un programme[1].

Puis la "révolution linguistique" allait, dans ces années 60-70, en mettant l'accent sur la fonction de la langue comme moyen de communication, alimenter des controverses - souvent âpres - sur la priorité (ou l'antériorité) à donner à l'éducation de la langue ORALE par rapport à la langue ÉCRITE...

Les années ont passé.

Les pédagogues d'aujourd'hui restent à la recherche de solutions. Des constats de "crise" ont été dressés sur l'état et sur l'enseignement de la langue française dans nos écoles. On se demande s'il ne faudrait pas revenir à un enseignement méthodique de la grammaire, sans retomber toutefois dans certains travers d'hier: formalisme inopérant, fixation trop précoce d'objectifs trop ambitieux, coupure totale entre écrit et oral, etc.

* * * * *

Aussi l'idée m'est-elle venue, afin de faire le point, de profiter d'un séjour en France pour rencontrer un certain nombre de linguistes réputés, en me limitant évidemment à ceux qui se préoccupent des applications pédagogiques[2].

---

1. L'Enseignement du français à l'école élémentaire, Delachaux-Niestlé, 1966, p. 75.

2. Il ne sera question ici que du français langue maternelle. Son enseignement comme langue seconde soulève d'autres problèmes qui ne seront pas abordés.

On trouvera ici le compte rendu de cinq entretiens avec MM. Jean DUBOIS, Emile GENOUVRIER, Louis LEGRAND, Henri MITTERAND et Jacques WITTWER.

D'autres rencontres suivront, avec des spécialistes québécois, belges et suisses. Au Québec, je me propose d'aborder aussi le problème avec des personnalités d'ici qui n'appartiennent pas au monde de l'enseignement mais ont pris position sur la qualité à conserver à la langue.

Il ne pouvait être question, dans ces rencontres de deux ou trois heures, d'aborder la totalité des problèmes posés par la restauration d'un enseignement grammatical qui permette à nos élèves une meilleure pratique de la langue. Grâce aux expérimentations menées depuis plusieurs années dans divers pays, on sait mieux maintenant qu'avant toute réflexion sur la langue, il y a lieu d'amener les élèves à la mettre en oeuvre, c'est-à-dire de passer de formes spontanées, propres souvent à leur milieu, à des formes plus construites, plus adéquates à l'information.

Mais il demeure qu'une "grammaire explicite" doit bientôt se greffer sur ces pratiques: pourquoi et comment? C'est ce point-là, précisément, qu'on a voulu élucider avec les personnalités consultées.

Deux questions leur furent donc posées:

"Il ne peut être question d'envisager beaucoup d'aspects du problème. Pour aller d'emblée à mon sujet, j'aimerais vous demander ceci:

1. - Pensez-vous que, dès l'élémentaire, il soit utile de prévoir ce qu'on appelle un enseignement régulier de la "grammaire explicite"? (Restant bien entendu

qu'une grande partie du temps alloué serait consacré à amener les élèves à "faire fonctionner" leur langue, comme on dit. Il ne s'agit pas de revenir au formalisme d'autrefois.)

2. - *Si vous répondez "oui" à la question 1, envisagez-vous alors avec faveur:*
   - *l'idée d'une "progression" de classe en classe;*
   - *le principe d'une nomenclature quelque peu unifiée?"*

Les entretiens furent évidemment assez libres. Selon les consultants, l'accent porta sur tel ou tel aspect jugé prioritaire. Dans la transcription ci-après, on a cherché à conserver le caractère "parlé" de ces entrevues.

RENCONTRE AVEC M. Jean DUBOIS

professeur à l'université de PARIS-X (Nanterre)

Un nombre impressionnant de travaux a mis Jean DUBOIS au premier rang des spécialistes non seulement d'une étude scientifique de notre langue, mais de son enseignement. En lexicographie, la publication du Dictionnaire du français contemporain (1967)[1] allait renouveler la conception des dictionnaires d'enseignement et même des dictionnaires en général. (Autres parutions récentes, le Lexis, 1975; le Dictionnaire du français langue étrangère, 1977).

Par une série d'ouvrages de linguistique, publiés dans la collection "Langue et langage", Jean DUBOIS a été l'un des pionniers, en langue française, de la diffusion des grammaires distributionnelle, générative et transformationnelle: qu'il nous suffise de rappeler les trois volumes (1965, 1967 et 1969) de la Grammaire structurale du français.

Parallèlement, Jean DUBOIS est allé jusqu'aux applications pédagogiques: par de nombreux articles (notamment dans la revue Langue française) et plusieurs manuels destinés à l'enseignement secondaire.

1. En collaboration avec René LAGANE.

Q.- *En dehors de vos grands ouvrages, on voit votre nom sur de nombreux manuels de grammaire pour les classes secondaires. C'est donc que vous croyez aux vertus d'un enseignement méthodique?*

R.- Oui, bien sûr. Je dirai que l'école a une fonction quant à la langue, et que la langue écrite est son domaine typique. Je n'ai pas besoin de vous rappeler toutes les controverses vécues en France sur la place respective à donner à l'oral et à l'écrit.

Or, pour accéder à une aisance dans le maniement de la langue écrite, il faut un apprentissage bien conduit. (On est en train de s'en apercevoir aussi pour l'apprentissage des langues vivantes étrangères: voyez les dernières productions de chez Didier et de chez Nathan. Cela nous éloigne de l'époque où l'on espérait accéder à une langue étrangère par l'oral seulement!)

En ce qui concerne le français écrit, une autre remarque: c'est qu'il faut viser à la conquête du "français standard", celui qui permettra le mieux de faire circuler l'information à travers tous les pays francophones et d'être compris, ailleurs, de tous les lecteurs qui pratiquent notre langue. Dans mes voyages récents, j'ai constaté par exemple que la presse de certains pays de la francophonie est difficilement lisible ailleurs... Or notre "poids" technique sinon politique, à nous francophones, dépend en partie de cette lisibilité. Un devoir commun. L'école devrait y penser davantage.

Q.- *Cet apprentissage de la langue écrite s'appuierait partiellement sur l'oral?*

R.- Oui. S'appuyer sur l'oral, mais pour le DÉPASSER.

Contrairement à une opinion reçue, je dirai aussi que le travail sur l'écrit permet beaucoup plus facilement que le travail sur l'oral de

rendre une classe active. Dans une classe orale, souvent la parole est monopolisée par certains élèves; les autres voués au silence...

Je voudrais faire maintenant une remarque qui me paraît capitale. C'est que la radio surtout et la télévision sont en train de prendre en France, du point de vue linguistique, une influence fondamentale. Dans beaucoup d'émissions (surtout les débats d'idées, qui ont pris la vedette) on se sert d'un français oral qui est un français ÉLABORÉ[1]. Tous ces débats ont lieu à des niveaux qui sont un démarquage de la langue écrite. Cela préfigure peut-être, grâce à cette influence normative, peut-être décisive, un nouvel usage de l'oral dans nos civilisations.

Q.- *Pour en revenir à l'école, vos manuels, je l'ai constaté, proposent le recours à un métalangage, comportent l'usage d'une nomenclature...*

R.- J'y emploie un métalangage, que j'ai toujours tenu à garder simple, parce que c'est commode et utile. Tout métalangage suppose et accroît la distance par rapport à l'objet. C'est ipso facto sa valeur méthodologique, à des degrés plus élevés sa valeur scientifique. La fixation d'une nomenclature est complexe. Voyez les débats soulevés en France par celle que le Ministère vient de diffuser[2]. Je crois qu'aux niveaux primaire et secondaire, il ne faut pas se limiter à des critères structuraux, mais accepter aussi des critères sémantiques; en d'autres termes, fixer des conventions, lesquelles devront être acceptables par le plus grand nombre d'enseignants. Et ne pas vouloir remplacer à tout prix d'anciennes appellations: pourquoi remplacer "sujet" par "agent" ou "actant" si on leur donne le même sens? Bénéfice illusoire!

---

1. On verra plus loin que Jacques WITTWER a fait la même remarque.
2. Nomenclature grammaticale pour l'enseignement du français dans le second degré. Paris, I.N.R.D.P., 1975, 11 pages.

L'enfant doit pouvoir, d'une classe à l'autre, retrouver ce vocabulaire.

Evidemment aussi, éviter les définitions. Le Ministère français, quand il a établi sa nomenclature, aurait mieux fait de se limiter aux exemples d'emploi qu'il indique par ailleurs.

Q.- *Une classe de français, c'est encore une classe où l'on fait des exercices?*

R.- Je ne suis pas seul à croire à leur utilité. La Maison Larousse vient de mener une enquête qui a obtenu quelque 600 réponses de professeurs enseignant en classe de 4e[1]. Large échantillon, donc.

Ces professeurs jugent les exercices indispensables. On leur demandait de les classer par ordre d'importance. Ils ont répondu ceci:

1°- des exercices de "manipulation" de phrases;
2°- des exercices d'orthographe;
3°- des exercices de rédaction;
4°- des exercices d'expression orale;
5°- des exercices d'explication de textes.

Vous voyez que les exercices de "manipulation" ont la faveur: c'est la grammaire transformationnelle entrant (enfin) à l'école; mais cet entraînement ne sera pas facile à élaborer. Il faudra aux auteurs de l'imagination pour que les élèves puissent pratiquer les moyens les plus utiles de transformation.

---

1. Equivalent à notre classe de Secondaire III.

La place donnée à l'orthographe traduit les préoccupations des enseignants, donc une pression sociale qui se fait à travers eux. Il me semble que les techniques d'apprentissage auront à être renouvelées. Je n'ai pas besoin d'ajouter longuement que l'orthographe ne doit pas être enseignée comme matière d'examen, avec une attitude de contrôle sourcilleux et culpabilisant. C'est une conquête à faire, comme les autres.

RENCONTRE AVEC M. Emile GENOUVRIER

professeur à l'université François-Rabelais, à TOURS

Lorsque les noms des auteurs d'un ouvrage passent au statut de "nom commun", c'est l'indice d'un considérable succès. On se sert d'un "petit Larousse" ou d'un "petit Robert" ou du "Grévisse"... Ce même destin flatteur est arrivé au "Genouvrier-Peytard", en d'autres termes à un livre utilisé par tous les professeurs ou futurs professeurs de français: Linguistique et enseignement du français (1970).

Passionné par les problèmes pédagogiques, Emile GENOUVRIER est, avec sa collègue Nicole GEUNIER, le créateur et l'animateur d'une revue qui a vite conquis aussi une large audience: BREF, Bulletin de recherches sur l'enseignement du français.

Après avoir animé des équipes de chercheurs Emile GENOUVRIER a publié des manuels pour l'enseignement grammatical à l'école élémentaire. Récemment, il a dirigé chez Larousse l'équipe de rédaction d'un Dictionnaire des synonymes (1977).

Q.- *Où en sont, en France, les débats sur les finalités de l'enseignement du français?*

R.- Beaucoup de confusion. Il y a des idées "dans le vent" ("l'écrit est mort"), un laxisme sous-jacent ("pourquoi ennuyer les élèves, avec cet enseignement?"). On n'y voit pas très clair dans le rapport entre problèmes linguistiques et problèmes socio-politiques. Deux erreurs récentes, à titre d'exemple:

- après avoir constaté les inégalités socio-culturelles, on affirme bien haut qu'il faut démocratiser l'enseignement...et l'on réduit la part de la "structuration"!

- on écrit encore, ici et là, que l'écrit est chose de mandarins.

Bien sûr, la conception littéraire française a longtemps été classique, élitiste, aristocratique même et elle le reste chez beaucoup de professeurs. Mais dans nos sociétés démocratiques, il faudrait dépasser cette opposition stérile. Il y a un français commun de la francophonie à enseigner.

Ce qui suppose des "normes". Si l'on affirme, comme certains le font: "Je n'aime pas enseigner la norme linguistique", je ne comprends pas. Il faut, tous, nous mettre à la tâche pour amener le plus grand nombre d'élèves à pratiquer un français accessible, clair, efficace: notamment les enfants défavorisés. Les normes effectives de ce français commun sont d'ailleurs à définir ou à redéfinir.

Q.- *La place de l'enseignement grammatical, dans ce projet?*

R.- Irremplaçable. J'ai le privilège de rencontrer beaucoup de maîtres. Conclusion de mes discussions avec eux: il me paraît indispensable de faire sa place à la structuration de la morphologie et de la syntaxe

du français. Toute culture passe par des apprentissages, des structurations...

Q.- *Est-ce que ce mot de structuration n'implique pas de contraintes?*

R.- Evidemment. Mais tout apprentissage est contraignant! La langue étant la plus grande richesse humaine, c'est nécessairement aussi un lieu de très grande complexité.

Cela suppose, chez l'enseignant, le recours à des démarches stimulantes et productives. Il y a une mauvaise façon d'enseigner la grammaire. La grammaire qui SERT, c'est celle qui augmentera véritablement la compétence des sujets. La grammaire fait partie de la structuration nécessaire à toute croissance mentale.

Chez l'enfant, la structuration n'est nullement antinomique de la joie de vivre, d'être enfant! (J'ai vu des classes où l'on travaille très activement la langue; des enfants m'ont dit: "On s'embête moins qu'avant"!)

L'école a des moments plus ou moins faciles. Tout ce qu'on peut faire en grammaire n'est pas forcément facile. Mais est-ce que la difficulté est contraire à l'éducation?

Q.- *Revenons à la norme d'un français standard. Est-ce qu'il n'y subsiste pas, actuellement, des choses trop compliquées, surannées?*

R.- Certainement. Pourquoi condamner le subjonctif quand on vient d'employer la locution après que? Certains accords de participes auraient à être simplifiés. Etc., etc.

Il faudrait, pour la francophonie, une commission qui se consacrerait à faire le partage entre ce qui est souhaitable, du point de vue normatif, et ce qui relève du purisme.

Q.- *Quelle place réservez-vous à l'oral, dans l'apprentissage?*

R.- Pour un certain nombre d'enfants défavorisés - je reviens à leur cas - l'école est un des seuls lieux où peut s'instaurer la liberté de la parole. D'ailleurs, pour tous, la parole est "libératrice": voyez ce qu'en disent les psychanalystes.

Donc rompre avec le "mutisme de l'école". Car il demeure que beaucoup de classes sont encore bloquées.

Cela dit, ne pas confondre l'oral "vernaculaire" ("passe-moi le sucre") et un autre oral, que j'appellerai de verbalisation et qui permet d'expliciter une pensée, de rendre compte d'une situation.

On ne passe pas de l'oral vernaculaire à l'écrit, d'autant plus que cet oral est surtout fait de tournures elliptiques, voire cahotiques, le référent n'étant jamais loin. Il faut pratiquer l'oral de verbalisation, donc un oral construit. Nous revoilà dans la structuration.

Q.- *Le recours à la nomenclature, est-ce un problème, pour vous?*

R.- Une nomenclature n'est pas une fin en soi. Mais faute de nomenclature, on ne peut travailler sur la langue. Si l'on veut travailler sur la langue, il faut se construire des instruments de travail.

Cela dit, une nomenclature peut rester réduite. Même avec mes étudiants de l'université, je n'emploie qu'un métalangage limité.

Une bonne nomenclature, c'est celle qui permet à l'enfant les manipulations syntaxiques qu'on lui suggère. Ces termes, il les acquerra donc par l'usage. Il pratiquera les opérations avant de les étiqueter.

Là aussi, il faudrait une commission pour sélectionner les termes les plus utiles, les plus opératoires.

Q.- *Quelle est votre position dans le conflit "grammaire occasionnelle" versus progressions?*

R.- La grammaire occasionnelle, c'est-à-dire la possibilité, pour l'enseignant, de déclencher une réflexion sur des cas observés à l'improviste, puis de lancer des prolongements, cette grammaire-là supposerait chez les professeurs une très haute formation technique. Ou alors, on en restera au stade de l'à-peu-près, de l'amateurisme. Une langue ne s'apprend pas ainsi.

Un enseignant qui opte pour la grammaire occasionnelle et décide de s'y limiter, tombe vite (s'il est lucide) dans l'insécurité. Après quoi, on le verra opter pour les formes les plus traditionnelles de l'enseignement grammatical!

La meilleure solution, c'est, à la lumière d'expérimentations, de bâtir des progressions grâce auxquelles les acquisitions pourront s'organiser. Je l'ai tenté pour ma part; sans me dissimuler qu'il reste bien des études à mener, par exemple sur l'ordre le plus propice aux acquisitions syntaxiques...

Q.- *Avez-vous, dans cet esprit, vérifié l'utilité des exercices structuraux?*

R.- Ce type d'exercices a fait l'objet de critiques. Certaines de ces critiques, reposant uniquement sur des argumentations théoriques, et aucunement sur l'expérience vécue en classe, sont d'une virulence très excessive! L'exercice structural n'est pas une panacée, mais je crois qu'il peut être utile auprès d'enfants jeunes auxquels il apparaît comme un jeu s'il est bien conduit. C'est une affaire de dosage: autant il est ridicule de faire une heure d'exercice structural par jour,

autant deux ou trois exercices hebdomadaires d'une demi-heure me paraissent utiles. L'expérience a montré que cet horaire suffit pour mettre en place des automatismes linguistiques qui se révèlent bientôt moyens de nouveaux progrès.

RENCONTRE AVEC M. Louis LEGRAND

Directeur de Recherches de l'Institut
National de Recherches pédagogiques (I.N.R.P.)

Les différents ouvrages de Louis LEGRAND jalonnent le cheminement d'une pensée lucide et rigoureuse. Citons au moins: Pour une pédagogie de l'étonnement (1960), L'enseignement du français à l'école élémentaire (1966), Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui (1971), Pour une politique démocratique de l'éducation (1977). Dans tous les cas, la démarche est la même: l'auteur part de constats, met en jeu une réflexion pénétrante, aboutit à des propositions qui auront pour fin la mise en oeuvre d'un enseignement plus efficace et qui favoriseront le grand dessein de la démocratisation.

Mais Louis LEGRAND est surtout connu, peut-être, pour avoir été l'animateur infatigable des équipes qui ont oeuvré sous l'égide du Service de recherches de l'Institut pédagogique national. Ces recherches ont exploré bien des secteurs, de l'organisation scolaire aux différentes disciplines. La recherche la plus ample, on le sait, est celle qui, de 1963 à 1973, s'est consacrée à la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, et a élaboré un Plan de rénovation, publié en 1971, et qui devait faire date.

Q.- *Après ces dix ou douze années de recherches sur la rénovation de l'enseignement du français, peut-on vous demander: "Qu'est-ce que c'est, pour vous, la rénovation? En quelques mots...*

R.- La dynamique du Plan de rénovation se résume peut-être en deux mots formant couple: "libération-structuration". Ce qui signifie: libération de la parole (utilisation de la communication, production de langue orale et de langue écrite) et d'autre part travail systématique sur la langue ainsi produite.

Ces mots forment couple, car l'un ne va pas sans l'autre. Ainsi l'aspect "libération" obéit lui-même à des règles. Si on libère la parole, ce n'est pas pour déclencher l'effusion et obtenir des productions à peu près vides. La libération, il faut la nourrir, et elle doit être objet d'étude.

Q.- *Et la structuration, elle, s'opérerait comment?*

R.- La structuration relève de deux domaines complémentaires: l'implicite et l'explicite.

L'implicite, c'est le domaine de "l'imprégnation". Je sais bien que ce terme est ambigu. Mais il évoque à coup sûr l'action lente, quotidienne, inaperçue même, de la vie de la classe pour l'élaboration de la langue de ses membres. Cette imprégnation comporte aussi le recours à des entraînements scolaires spécifiques: la reconstitution de textes, les exercices structuraux...

Les exercices structuraux, personnellement, je les vois surtout comme thérapeutique à des déficiences constatées. Vous voyez qu'il faudrait ici des recherches générales pour déceler, dans une population scolaire donnée ce que sont les failles. Il faut aussi que chaque instituteur observe sa classe. Alors, on pourrait élaborer des solutions topiques.

Q.- *Selon vous donc, un tel entraînement pourrait être efficace? Des articles disent le contraire.*

R.- Sur les exercices structuraux notamment, on a écrit quelques articles très mal informés. Nos expérimentations, elles, ont prouvé leur efficacité. Mais il s'agit de les mener comme ils doivent l'être. Voyez ce qu'a écrit à ce sujet une remarquable praticienne, Claudine GRUWEZ[1].

Q.- *"L'explicite", c'est alors le domaine de la grammaire réflexive?*

R.- Oui. Et le Plan de rénovation avait bien marqué, selon moi, les conditions selon lesquelles cette grammaire réflexive pourrait acquérir droit de cité:

> Il ne s'agit pas de revenir à une étude, même sérieuse, mais abstraite, sur la langue. Il s'agit de faire découvrir les lois de base de la syntaxe par la manipulation organisée d'énoncés.
>
> L'enfant ne sera pas un récepteur passif, mais un observateur actif guidé par un maître attentif, selon la démarche: pratiquer, découvrir, s'approprier la connaissance.

Q.- *Grammaire réflexive, cela implique l'utilisation d'une nomenclature?*

R.- Un métalangage, même rudimentaire à l'école primaire, rend service à coup sûr aux élèves et aux maîtres pour rendre compte des formes constatées, des transformations possibles. Il me paraît difficile de s'en passer.

Cela dit, il faudrait s'en tenir à la nomenclature la plus économique et la plus rentable. C'est ce qu'étudient actuellement les Suisses romans, dans leur groupe "Circé".

---

1. "Les exercices structuraux", in Activités de grammaire, Fernand Nathan, 1977.

Q.- *La grammaire réflexive que vous préconisez comporte-t-elle le recours à l'analyse?*

R.- Inutile, entre nous, de recommencer le procès de l'analyse traditionnelle, ponctuelle, ignorante des structures réelles de la phrase. Dans l'ouvrage que je vous citais, Claudine GRUWEZ compare la "symbolisation par formes et couleurs" et l'utilisation des arbres. Cette dernière est plus à la mode et d'allure plus logique. Mais on peut avoir la tentation de l'apprendre aux élèves, alors que c'est à l'élève de rendre compte, par ses tracés, des fonctions qu'il découvre dans la phrase. Claudine GRUWEZ propose donc de ne venir à l'analyse "arborescente" qu'au cours moyen[1], quand on a suffisamment pratiqué l'autre.

Q.- *La grammaire réflexive rebute-t-elle les élèves, leur paraît-elle inutile?*

R.- Une réflexion s'appuyant sur la sémantique, mise au service de l'expression, peut au contraire prendre un caractère très motivant. Nous l'avons maintes et maintes fois constaté dans nos classes expérimentales.

Q.- *Un mot, pour finir, sur l'orthographe. Au propagandiste que vous êtes de l'école démocratique, l'orthographe est-elle "le costume de la bourgeoisie"?*

R.- Entre nous, nous n'essaierons pas d'évoquer les incohérences du code orthographique.

Ce qu'on peut constater, c'est qu'en l'état actuel de la société (préjugés compris, sans doute), l'orthographe est un critère de tri social, ou, si vous voulez, de rejet. Le tri s'opère souvent selon la capacité des jeunes à écrire. C'est une déperdition, peut-être insensée.

Mais on ne peut y répondre par le laxisme. Ce serait river les enfants socialement défavorisés à leur statut d'origine.

---

1. Notre 5e année.

Aujourd'hui, la communication écrite a pris une place énorme, dans notre civilisation. Le fait étant là, il faut enseigner la langue écrite de façon économique et efficace, dans toute la mesure du possible.

Pour ce qui est de l'orthographe, on a de grands progrès à faire. Jean VIAL, Edmond SATRE s'y sont déjà consacrés, en proposant des techniques d'élucidation et de classement. Il faut ici substituer une pédagogie de progression là où l'on opérait intuitivement et, vous le savez comme moi, de façon presque toujours culpabilisante: ce ne sont pas les conditions d'une bonne pédagogie!

RENCONTRE AVEC M. Henri MITTERAND

professeur à l'université de PARIS-III
et à l'université de Toronto.

Une carrière très riche et très remplie, une curiosité sans cesse en éveil. Il y a quelques années j'avais été frappé par l'immense érudition que révélait l'édition monumentale qu'il avait donnée des Rougon-Macquart dans la Bibliothèque de la Pléiade (1960-67) et des Oeuvres complètes d'Emile Zola (1966-70): Henri MITTERAND est d'ailleurs resté l'animateur du centre d'études sur Emile Zola à l'Université de Toronto.

Mais, parallèlement, il s'occupait de lexicographie, en collaborant (avec Jean DUBOIS) à la refonte du Dictionnaire étymologique d'Albert DAUZAT (1964). Il avait aussi publié un passionnant "Que sais-je?" sur Les Mots français (1963).

Un troisième Henri MITTERAND, c'est celui qui s'est occupé de l'enseignement du français. Elaborant des manuels pour les classes secondaires, il y apporte la même probité, la même science, la même clarté. Ajoutons: le même sourire.

Q.- *Vous en êtes donc venu à élaborer des instruments de travail pour l'enseignement du français. Comment? Pourquoi?*

R.- Je dois cette reconversion à l'influence du Québec, justement. En 1970, j'ai découvert le programme-cadre. Je me suis donc inspiré des idées qui venaient d'être lancées: fonder l'enseignement du français sur un départ oral, des situations de communication.

Mais conformément à la tradition française, j'ai voulu élaborer une progression, distribuant les contenus en "séquences", donc à caractère didactique.

Tout cela a fort bien été accueilli en France; moins bien au Québec.

Q.- *Pourquoi, selon vous?*

R.- Peut-être a-t-on estimé que cette démarche ne laissait pas assez de liberté aux professeurs... Et je crois que, chez vous, certains pensent encore que la grammaire descriptive n'est pas indispensable.

Q.- *Abordons ce point. Où réside son utilité?*

R.- Je vous dirai catégoriquement que l'observation des mécanismes du langage, la réflexion à leur sujet, m'apparaissent primordiales. En physique, on étudie bien des phénomènes; en physiologie des fonctions... Pourquoi les fonctions linguistiques ne seraient-elles pas l'objet des mêmes investigations? Dans tout programme de culture, il faut s'attacher au "comment", au "pourquoi"...

Le professeur, placé devant des phénomènes de morpho-syntaxe, de lexicologie, de phonologie, doit donc élaborer des "stratégies" d'observation, de compréhension...C'est à ce prix que ses élèves feront de réels progrès, et non pas en suivant la pente de je ne sais quelle spontanéité, s'attachant à la seule pratique de l'oral.

Quand je dis "le professeur", je veux dire évidemment l'ensemble des professeurs, notamment ceux qui prennent le risque d'élaborer des instruments de travail, les équipes, les spécialistes du Ministère. Tout le monde est impliqué dans cette tâche.

Q.- *Cette grammaire réflexive, commence-t-elle à l'oral?*

R.- Je vais reprendre mon concept de "stratégie". (Toute éducation n'en est-elle pas une?) Si l'on se borne à dire "Parlez!", cette consigne ne suffit pas, même si l'on suggère un thème. Au nom de "la libération de la parole", on risque de maintenir les élèves au niveau de la performance du milieu.

Au plan de l'oral, il faudrait mener (et avec rigueur) l'inventaire des moyens utilisés dans le domaine de la parole, et, au-delà, passer à la réalisation d'objectifs. Voyez ce que font les spécialistes des communications quand ils animent des stages groupant des gens du tertiaire qui veulent se perfectionner.

De là, passer à l'étude des situations plus esthétisées: avec le théâtre, la poésie...

Vous voyez que l'oral n'est pas que le spontané. Il faut en étudier et en mettre en oeuvre tous les degrés et tous les aspects. Il faut le cultiver avec soin, patience, méthode...

Q.- *Et de là, chemin faisant, passer à ce "monde autre" qu'est l'écrit?*

R.- Evidemment. - Il nous manque hélas aussi une stratégie du passage oral-écrit ou plutôt de l'échange. Il faudrait imaginer des "passerelles" allant dans les deux sens. Au reste, il est faux d'imaginer l'écrit comme une suite, un "après" de l'oral. Les deux manifestations de l'activité linguistique coexistent et coopèrent très tôt, dès que

l'enfant a appris à écrire. Il est absurde de privilégier ou d'"antérioriser" l'une par rapport à l'autre.

Dans le domaine de l'écrit, voilà dix années que l'on a consacrées à la grammaire distributionnelle. Va-t-on en venir à une analyse du discours, à un inventaire des moyens du discours, à leur mise en oeuvre? Ce serait là une "pragmatique des actes de communication", c'est-à-dire, enfin, l'accès à un enseignement technique du français, à un enseignement du français (langue et discours) comme instrument et technique de l'existence pratique. Une révolution.

Sans oublier, chemin faisant, l'ACCÈS AUX TEXTES. Il reste primordial. Tout enseignement est tronqué qui n'y conduit pas. Je ne parle pas seulement des textes littéraires, mais de tous les textes, à commencer par les documents pratiques, les notices, les slogans publicitaires, les textes d'information ou de pseudo-information, le journal, etc.

Q.- *Cet "enseignement technique du français" que vous préconisez aurait sa langue, sa métalangue, comme on dit...*

R.- On devrait élaborer une nomenclature cernant les moyens d'étude du langage. C'est un problème connexe. Pourquoi le Québec ne s'y consacre-t-il pas, pour ouvrir des voies, là encore?

Q.- *Dans cet "enseignement technique du français", l'éducation orthographique aurait-elle sa place?*

R.- Les débats auxquels on assiste sur le thème "orthographe, idéologie bourgeoise" me paraissent assez vains. Ils conduisent où? Pour un jeune, ne pas connaître le code orthographique c'est être infirme... en attendant une lointaine (et souhaitable) simplification de l'orthographe.

Et cette conquête, on ne le sait que trop, n'est pas facile. Là aussi, l'imprégnation ne suffit pas! Il y a place pour un cheminement systématisé. TERS et d'autres ont déjà dressé des tables de fréquence. Il faut encore faire des diagnostics des types de déficiences (en termes traditionnels: une typologie des fautes), en venir à des batteries d'exercices, c'est-à-dire à des thérapeutiques: les meilleures étant évidemment préventives. Tout cela dans un climat ludique, détendu... Mais sans espérer que tout puisse être obtenu sans travail, sans exercice obstiné de la mémoire, de l'observation, du raisonnement, de la pratique orale et écrite du langage. Croire à des résultats sans peine, c'est de l'irréalisme.

RENCONTRE AVEC M. Jacques WITTWER

professeur à l'université de Bordeaux II

Il a suffi d'un livre pour que le nom de Jacques WITTWER soit connu, puis maintes fois cité; ce livre: Les Fonctions grammaticales chez l'enfant (1959). L'auteur y démontrait expérimentalement que beaucoup de notions grammaticales que l'on voulait faire acquérir aux enfants ne pouvaient l'être, tout simplement parce qu'ils n'avaient pas encore les capacités mentales de les intégrer.

Après ce livre, beaucoup de publications sont venues témoigner de l'importance des recherches de Jacques WITTWER. Son originalité reste sans doute d'observer scientifiquement les conditions psycho-sociologiques dans lesquelles s'effectuent les pratiques scolaires[1].

En 1968, il plaidait Pour une révolution pédagogique et suggérait des solutions. Aussi fut-il à l'époque des expérimentations de l'Institut pédagogique National un expert souvent consulté.

Ses recherches se sont depuis, spécialisées. Une Introduction à la psychosyntagmatique est sous presse. Un "Que sais-je?", La Psychologie du langage (en collaboration avec M. MOSCATU) vient de paraître (1978).

---

1. Cf. une très importante contribution sur "L'enseignement du français",dans le tome 5 du Traité des Sciences pédagogiques de G. DEBESSE et G. MIALARET, aux P.U.F. (1974).

Q.- *On parle souvent de "crise", à propos de l'enseignement du français. Dans votre livre sur les "Fonctions grammaticales", vous aviez décelé l'une des causes de l'échec. D'autres vous sont-elles apparues depuis?*

R.- Il me semble qu'il faut en souligner deux autres, quand on parle du secondaire. Autrefois, les méthodes traditionnelles s'adressaient à une clientèle réduite. Aujourd'hui, nous en sommes à la généralisation de l'enseignement secondaire. La clientèle n'est plus la même, et il faut trouver d'autres approches.

D'autant plus que la "soif d'apprendre" que l'on constatait presque toujours autrefois, et qui conduisait tout naturellement à la lecture, s'est transformée. Aujourd'hui les motivations sont disparates; nous sommes sous le règne de l'image. Le "besoin exploratoire de l'espèce" peut être satisfait de bien des façons, autrement que par les voies scolaires jusque là utilisées.

Q.- *Dans vos publications, vous avez parlé souvent de réussites ponctuelles, ici et là, notamment en français, et vous avez dit qu'il faudrait les étudier.*

R.- On pourrait en tirer d'utiles conclusions... Je crois qu'il s'agit, dans ces cas, de maîtres bien formés, ayant su établir d'excellentes relations avec leurs élèves. En français, ils se sont donné une formation linguistique; leurs élèves en bénéficient; la classe travaille plus efficacement. Comme les conditions de travail sont plus difficiles qu'autrefois - j'y reviens - la formation linguistique et psychologique des maîtres prend une importance bien accrue.

Q.- *Vous avez aussi étudié le poids des facteurs socio-culturels; notamment souligné le fait qu'un milieu familial défavorisé met l'enfant dans des conditions difficiles, en ce qui concerne l'apprentissage de la langue...*

R.- Les différences constatables dans les performances sont énormes (comme la dispersion des revenus, en France). Il ne faut surtout pas se dissimuler cela! Des gens de gauche, bien intentionnés, disent: "Il n'y

a pas de handicap, il n'y a que des différences." C'est une position dangereuse: il faut reconnaître les déficits, afin d'entreprendre d'y remédier.

Bref, il n'est plus pensable de traiter tout le monde de la même façon. A la pédagogie du français, il faut substituer des pédagogies du français...

Q.- *...J'en viens à ma question sur la place d'un enseignement méthodique...*

R.- Remarquez que la "méthode" peut commencer dès le stade des exercices libres, des exercices oraux. Cette pratique orale, il faut l'amender par une observation constante. Chaque maître devrait pouvoir élaborer sa progression, même en ce domaine. Vous voyez la compétence que cela suppose chez lui.

Et je reviens sur l'attitude du maître. Plus une progression est rigoureuse, plus l'attitude du maître doit être compréhensive, accueillante. Les enfants acceptent la rigueur à cette condition.

Q.- *Une grammaire nouvelle doit-elle être substituée à l'"ancienne"?*

R.- C'est moins simple que cela. En France on a, pendant quelques années, fondé beaucoup d'espoirs sur le "chomskysme". On s'aperçoit, après des excès de formalisation, que les rapports langue-pensée sont beaucoup plus complexes qu'on ne croyait. La "pédagogisation" de ces théories a tourné court. En gros parce que, en pédagogie, l'approche sémantique est primordiale et première. Or la tentative chomskienne de faire dépendre la théorie sémantique de la théorie syntaxique est aujourd'hui fort controversée.

Je crois qu'il faudrait mettre en oeuvre une "grammaire traditionnelle améliorée". Son premier critère: d'être fonctionnelle, c'est-à-dire

de permettre le jeu syntaxique, le jeu des transformations.

(J'ouvre ici une parenthèse pour dire qu'il faudrait d'ailleurs faire pour les mots ce qu'on fait pour la phrase: étudier les phénomènes de formation des mots, la polysémie, l'histoire des mots... Il y a un "fonctionnement du vocabulaire" à observer, à pratiquer...)

Q.- *Cette grammaire rénovée, quelle nomenclature conserverait-elle?*

R.- Une nomenclature est indispensable; on ne peut s'en passer. Mais il y a une chose que les enfants mettent beaucoup de temps à assimiler, c'est que les formes grammaticales se moquent souvent des étiquettes qu'on a mises sur elles. Ils ont appris que tel mot est normalement un adjectif: alors ça les trouble beaucoup de constater qu'il peut être un nom, ailleurs un adverbe. Il faut les aider à intégrer cela.

A un degré plus élevé, vous savez qu'il n'y a pas de nomenclature scientifique.

La nomenclature, le métalangage qu'on adoptera, doivent permettre de parler de la langue et, par ailleurs, de la faire fonctionner.

Q.- *Et l'analyse?...*

R.- Je suis partisan de l'utiliser, mais à condition qu'on ne se méprenne pas sur son efficacité. Je vais prendre une comparaison un peu grosse, mais tant pis. Ce n'est pas en démontant le moteur d'une auto qu'on devient bon conducteur: c'est en conduisant. Et pourtant, parmi les bons conducteurs, ceux qui savent comment le moteur est fait sont supérieurs aux autres.

De même pour l'analyse: ne pas croire qu'elle va apprendre à s'exprimer. Elle sert à autre chose. De même, se défaire de l'idée simpliste que les

progrès en grammaire aboutiront ipso facto à des progrès en rédaction. C'est moins direct que cela!

Q.- *Vous aviez écrit un article sur la place à conserver aux textes littéraires*[1]...

R.- Oui. Avec la grosse masse des élèves, y arriver plutôt que d'en partir, comme on le faisait autrefois. C'est à nous de faire connaître aux jeunes ces "émotions" esthétiques, littéraires: sans nous, ils n'y accéderaient pas. J'ajoute que les textes littéraires seraient l'occasion d'effectuer de très utiles observations grammaticales: vous voyez dans quel esprit. Je verrais bien cela dès la fin du 1er cycle du secondaire, et après.

Q.- *Et quelle place conserver à l'orthographe?*

R.- Après les excès d'autrefois, les dictées impossibles, le décompte infâmant des fautes commises, certains ont répondu par un laxisme tout aussi mauvais.

Même un grand linguiste comme André MARTINET fait fausse route à ce sujet[2]. On ne peut modifier radicalement l'orthographe. Un mot c'est une vie, c'est quelque chose qui a traversé l'histoire, donc quelque chose à respecter.

Actuellement, on voit chez les jeunes des cas nombreux de dysorthographie. Il s'agit parfois d'une protestation sociale, d'une rebellion contre le système. Parfois aussi de simple pathologie: le malade sait qu'il est malade et il souffre.

---

1. "Les Textes littéraires, les besoins et la vie"...Le français aujourd'hui, no 3, 1968.

2. Allusion aux articles où il préconise l'"Alfonic", une écriture phonétique.

Vous voyez dans quel esprit édifier alors une pédagogie: faire de l'orthographe une politesse à l'égard de l'histoire de la langue. Mais rompre avec la sotte façon que nous avons de "compter les fautes" (c'est statistiquement indéfendable)... Elaborer des stratégies d'apprentissage...

Q.- *Ma dernière question s'adresse à l'auteur qui a écrit "Pour une révolution pédagogique". Quelles sont les chances de la démocratisation du savoir?*

R.- Il n'y a pas que le savoir scolaire: les éducateurs de tout niveau devraient mieux s'en rendre compte. Je crois que l'on fait fausse route en promettant la réussite scolaire pour tous. Ne vaudrait-il pas mieux, dans nos sociétés, revaloriser des tâches jugées dévalorisées, voire indignes?

Au lieu de viser à une réussite scolaire, selon des voies trop semblables et avec les goulots que l'on constate, accroître les compétences (compétence linguistique comprise) selon des voies multiples. Faire accéder le plus grand nombre à l'intercommunication. Rendre la parole aux gens...

FAUT-IL CONCLURE?

Le compte rendu de ces conversations est resté suffisamment concis, semble-t-il, pour qu'il soit inutile de rédiger maintenant un résumé. Et tout résumé serait réducteur.

Mais plusieurs points de convergence doivent, selon moi, être soulignés:

En ce qui concerne l'ENSEIGNEMENT, d'abord:

- La formation grammaticale des élèves doit s'appuyer sur l'oral, partir de l'oral, mais pour le dépasser; et, seconde idée, la "structuration"doit aussi s'appliquer à ce domaine de l'oral. Notamment, il importe d'amener les élèves à employer un "oral soutenu" de plus en plus en usage dans nos sociétés.

- S'appliquant prioritairement à l'écrit, l'enseignement grammatical doit prendre une forme réflexive: c'est ce qu'on appelle la "grammaire explicite", s'appuyant certes sur le "fonctionnement" de la langue, mais capable de le décrire. Notre langue mérite cette attention, et tout enseignement serait tronqué à s'en dispenser.

- Cette description ne peut se passer d'une "nomenclature" et d'un code d'analyse, ces deux moyens métalinguistiques ayant à être rendus simples et adéquats: ce qui nous éloigne de la grammaire d'autrefois, mais nous pose un sérieux problème.

- Pour intéressante qu'elle soit, la grammaire "occasionnelle" (c'est-à-dire la réflexion effectuée au hasard des rencontres de tels ou tels cas), cette pratique-là ne suffit pas.

On ne peut se passer sans grave dommage d'une formation méthodiquement conduite, c'est-à-dire d'une progression de classe en classe, qui, seule, peut garantir des acquisitions durables.

Si l'on considère en second lieu la LANGUE elle-même, on a pu constater que les cinq spécialistes sont unanimes pour préconiser la mise en oeuvre d'une langue aussi éloignée du purisme, de l'élitisme que de la facilité, du relâchement: une langue facilitant la communication dans notre société, comme dans l'ensemble de la francophonie. (Mais cette idée est désormais acquise, au Québec).

Quant à l'orthographe, elle n'est aucunement le "costume de la bourgeoisie", et il reste à trouver des moyens facilitant l'acquisition des formes les plus utiles, ce qui nous ramène à la pédagogie.

* *

Aussi le présent compte rendu débouche-t-il sur de nouvelles interrogations. Les nouveaux programmes en préparation au Québec accordent à la formation orthographique une réelle importance. Mais peut-on en dire autant de la réflexion sur la langue? Au moyen d'un enseignement méthodique, ayant défini sa progression et ses instruments d'investigation, arrivera-t-on à l'attention que mérite notre langue, ce bien commun? Gilles VIGNEAULT disait un jour: "Un pays? C'est d'abord un langage où l'on serait comme chez soi."

L'auteur de cette enquête

Après avoir exercé en France, André MAREUIL enseigne depuis une dizaine d'années à l'université de Sherbrooke où il se consacre au perfectionnement en linguistique de professeurs du primaire et du secondaire qui préparent une maîtrise.

Dans le cadre de la "maîtrise en enseignement élémentaire", une vingtaine de recherches ont ainsi été menées sur divers aspects de l'enseignement du français dans nos écoles.

Les principaux ouvrages d'André MAREUIL sont relatifs aux problèmes concernant la lecture et l'apprentissage de la langue: Littérature et jeunesse d'aujourd'hui (1971), Le livre et la construction de la personnalité de l'enfant (1977), L'enseignement du français à l'ère des "media" (1978).